



Research Article

Comparison of Stress and Academic Achievement Motivation of Talented and Ordinary Masters Students

Hamdullah Habibi*: Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
hamdullahhabibi@yahoo.com

Aysan Pashaei Fakhri: Master of Human Resources training and development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
aysan.pashaeifakhri@gmail.com

Ayda Qasimi Liqvan: Master of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
ayda_ghasimi@yahoo.com

Sakine Falahati: Master of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
sabafalahati63@yahoo.com

Abstract

The aim of this study was to compare the variables of academic achievement motivation and stress between talented and normal students of Tabriz University. Method was a causal-comparative study. The statistical population includes all talented and normal master students of Tabriz University in 2019 and the statistical sample studied is 260 students, including: 130 talented students (According to the criteria of the department of the talented student Affairs of the Ministry of Science, Research and Technology) and 130 normal students. They were normal students and were selected using Morgan table and multi-stage cluster sampling. To collect the data, the Standard Student Stress Questionnaire of Pouladi Rie Shahri (1995) and the Motivation Questionnaire of Helmrich and Spence (1977), which were scored based on the Likert scale were used. Data were analyzed using SPSS 21 software. In order to analyze the data, descriptive statistics and inferential statistics (Multivariate Analysis of Variance) were used. The results showed that the hypotheses related to the difference between the mean of the variables of achievement motivation and stress talented and normal students were not confirmed.

Keywords: Student stress, Academic achievement motivation, Talented & ordinary students

* Corresponding Author



رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال شانزدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۴، پاییز و زمستان ۱۴۰۰، ص: ۱۴-۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۲

مقاله پژوهشی

مقایسه استرس و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد استعدادهای درخشان و عادی^۱

حمدالله حبیبی*: دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

hamdullahhabibi@yahoo.com

آی‌سان پاشایی فخری: کارشناس ارشد بهسازی منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

aysan.pashaeifakhri@gmail.com

آیدا قسیم‌لیقوان: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

ayda_ghasimi@yahoo.com

سکینه فلاحتی: کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

sabafalahati63@yahoo.com

چکیده

این مطالعه با هدف مقایسه متغیرهای انگیزش پیشرفت تحصیلی و استرس در دانشجویان استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز صورت گرفت. روش تحقیق از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان استعداد درخشان و عادی مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز در سال ۱۳۹۸ بود. نمونه آماری مورد مطالعه ۲۶۰ نفر از دانشجویان شامل: ۱۳۰ نفر دانشجوی استعداد درخشان (طبق معیارهای دفتر گروه استعداد درخشان وزارت علوم تحقیقات و فناوری) و ۱۳۰ نفر دانشجوی عادی (از طریق آزمون) بود که با استفاده از جدول مورگان و از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد استرس دانشجویی پولادی ری شهری (۱۳۷۴) و پرسشنامه انگیزش پیشرفت هلمریچ و اسپنس (۱۹۷۷) استفاده گردید که براساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS ۲۱ تجزیه و تحلیل شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس چند متغیری) استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که فرضیه‌های مربوط به تفاوت میانگین متغیرهای انگیزش پیشرفت و استرس دانشجویی در دانشجویان استعداد درخشان و عادی تأیید نشد.

واژگان کلیدی: استرس دانشجویی، انگیزش پیشرفت تحصیلی، دانشجویان استعداد درخشان و عادی

۱- مقاله حاضر برگرفته از بخشی از یافته‌های طرح تحقیقاتی منعقدشده با کارفرمایی معاونت پژوهشی دانشگاه تبریز است

* نویسنده مسئول



مقدمه

آنچه می‌تواند یک فرد، خانواده و در نهایت یک کشور را در مسیر پیشرفت قرار دهد، بهره‌مندی از افرادی است که نه تنها سلامت روانی مناسب دارند، در سطح دانشگاه نیز تحصیلات خود را با موفقیت پشت‌سر گذاشته‌اند؛ بنابراین به عملکرد تحصیلی از دیرزمان توجه شده است. بررسی موفقیت تحصیلی دانشجویان، یکی از راه‌های دستیابی به توسعه دانشگاهی و به عبارت دیگر، بهبود مستمر کیفیت آموزشی است.

مسئله پرورش استعدادهای درخشان و تأمین برنامه‌های آموزشی خاص برای جوانانی که در مقایسه با همکلاسی‌های خود توانایی‌های ذهنی پیش‌رس یا کامل‌تر و بهره‌هوشی بالاتر از حد متوسط دارند، در بسیاری از کشورها مورد توجه است. بنابراین در کشور ایران نیز پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد به دو روش صورت می‌گیرد: الف) از طریق آزمون؛ ب) استعداد درخشان. تحقیقات مقایسه‌ای بسیاری بین دانشجویان استعداد درخشان و عادی وجود دارد که محققان این دو گروه را از جهت‌های متعدد بررسی و بسیاری از آنان نتایج مشابهی را مبنی بر وجود تفاوت بین این دو گروه (استعداد درخشان و عادی) در متغیرهای گوناگونی بیان کردند. از جمله آنها می‌توان به پژوهش‌های نظرزاده زارع و همکاران (۱۳۹۴)، گز و همکاران^۱ (۲۰۱۸)، لسانی و اسماعیلی ماهانی (۱۳۹۵) و هورنسترا و همکاران^۲ (۲۰۲۰) اشاره کرد. نتایج پژوهش نظرزاده و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که بین عملکرد تحصیلی و نوع پذیرش در جنسیت‌های مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؛ ولی بین عملکرد تحصیلی و دانشکده محل تحصیل، سن و رشته تحصیلی دانشجویان تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج تحقیق گز و همکاران (۲۰۱۸) نیز حاکی از خودکارآمدی و سطوح انگیزه بالا در فراگیران با ضریب هوشی بالا (استعداد درخشان) در مقایسه با همسالان عادی خود بود.

درحقیقت تناقض نتایج تحقیقات قبلی دلیلی برای انجام پژوهش حاضر است. برای مثال، هورنسترا و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیق خود نشان دادند که فراگیران استعداد درخشان سطح بالاتری از ناسازگاری‌های انگیزشی را نسبت به همسالان عادی خود تجربه می‌کنند. همچنین ارتباط بین نیاز به حمایت‌شدن، رضایت‌مندی و انگیزش برای فراگیران استعداد درخشان و عادی مشابه است؛ اما در پژوهش چنگیزی آشتیانی و همکاران (۱۳۹۰) میانگین نمره مشکلات روحی و فردی دانشجویان استعداد درخشان در مقایسه با دانشجویان عادی بیشتر عنوان شد.

از طرفی به دو متغیر مهم و اثرگذار انگیزش پیشرفت و استرس دانشجویی کمتر توجه شده است؛ در حالی که تحقیقات زیادی رابطه این دو متغیر را با پیشرفت تحصیلی بررسی کرده‌اند و نشان داده‌اند که این دو متغیر می‌توانند سرنوشت تحصیلی دانشجویان را مشخص کنند. کالیالا^۳ (۲۰۱۵) در پژوهش خود اذعان می‌دارد که انگیزه با پیشرفت تحصیلی مرتبط است؛ به طوری که وقتی فراگیران در انجام فعالیت‌های دانشگاهی انگیزه بیشتری از خود نشان می‌دهند، نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند. همچنین اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس دارد؛ بدان معنا که با افزایش سطح اضطراب امتحان، پیشرفت تحصیلی کاهش می‌یابد و بالعکس. وقایع استرس‌زا مانند: امتحانات، شدت بالای مطالعه و آموزش‌های عملی در کنار تئوری‌ها، می‌تواند از جمله عوامل کاهش پیشرفت تحصیلی باشد. انگیزش به‌عنوان فرایندی است که همه فعالیت‌های کلاسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و می‌تواند بر یادگیری رفتارهای جدید و به عمل درآمدن رفتارهایی که قبلاً آموخته شده‌اند، اثر بگذارد (پینتریچ و شانک، ترجمه شهر آرای، ۱۳۹۰)، همواره مورد توجه

1. Guez, Peyre, Le Cam, Gauvrit & Ramus

2. Hornstra, Balx, Mathijssen & Denissen

3. Khaliála

روان‌شناسان و مربیان تعلیم و تربیت بوده است که از دیرباز نقش انگیزش را در موفقیت و شکست در حیطه‌های مختلف تحصیلی و روند آموزشی مطرح کرده‌اند.

متغیر دیگر مورد مطالعه در این تحقیق استرس دانشجویی است. از آنجایی که تحصیلات بخش جدانشدنی زندگی همه دانشجویان است و به‌عنوان یک چالش مثبت باعث افزایش توانایی یادگیری و شایستگی می‌شود، با وجود استرس می‌تواند برای سلامت روان دانشجویان مضر باشد و نتیجه عکس دهد. در واقع استرس به محرکی اطلاق می‌شود که می‌تواند تغییراتی را در شناخت، هیجان، رفتار و فیزیولوژی ایجاد کند. ردی و همکاران^۱ (۲۰۱۸) اذعان می‌کنند که استرس تحصیلی مشکل مخربی است که بر سلامت روان دانشجویان و عملکرد تحصیلی‌شان اثر می‌گذارد. از طرفی افسردگی، اضطراب و مشکلات رفتاری، از جمله مشکلات دانشجویان با استرس تحصیلی بالا در تحقیقات دب و همکاران^۲ (۲۰۱۵) عنوان شده است.

همان‌گونه که ذکر شد، تحقیقاتی در زمینه‌های مختلف برای مقایسه این دو دسته از دانشجویان انجام شده است؛ اما با توجه به آنچه راجع به اهمیت انگیزش پیشرفت و استرس ذکر شد و وجود خلأ پژوهشی در این زمینه، ضرورت بررسی و مقایسه متغیرهای انگیزش پیشرفت و استرس بین این دانشجویان موضوعی است که توجه و پژوهش بیشتری را می‌طلبد. بنابراین با توجه به موارد ذکر شده، این سؤال مطرح می‌شود که آیا بین دانشجویان استعدادهای درخشان مقطع کارشناسی ارشد و دانشجویان عادی (پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری) به لحاظ انگیزش پیشرفت و استرس دانشجویی تفاوت وجود دارد؟

یکی از نیازهایی که پژوهش‌های بسیاری را به خود اختصاص داده است، نیاز به پیشرفت یا انگیزه پیشرفت است. پژوهش‌ها نشان دادند که افراد از لحاظ این نیاز تفاوت بسیاری با هم دارند. مک‌کلند سه نیاز متمایز: (۱) نیاز به پیشرفت؛ (۲) پیوندجویی؛ (۳) قدرت را از جمله نیازهای آموخته‌شده در طول زمان دانسته است که توسط تجارب زندگی شخصی به دست می‌آیند (کارامان و واتسون^۳، ۲۰۱۷). بعضی افراد انگیزه سطح بالایی دارند و در رقابت با دیگران و در کارهای خود، برای کسب پیروزی به سختی می‌کوشند؛ بعضی دیگر انگیزه چندانی برای پیشرفت ندارند و از ترس شکست، آماده خطر کردن برای کامیابی نیستند (سیف، ۱۳۹۰)؛ این نیاز افراد را برای رسیدن به موفقیت در رقابت با معیار برتری، با انگیزه می‌کند. انگیزش پیشرفت می‌تواند توسط دو عامل مختلف هدایت شود: الف) رقابت، باعث افزایش علاقه و تلاش در فراگیر شده است تا بداند مهارت‌های دانشگاهی بهتری نسبت به همسالان خود دارد؛ ب) تسلط، که شامل تعهد بالا در تسلط بر آنچه آموخته و اولویت بر فعالیت‌های چالش‌برانگیز ذهنی و دستیابی به کمال در انجام آنهاست (فلچر و اسپیرس^۴، ۲۰۱۲).

اسمیت استرس را واکنش هیجانی، فیزیکی، روان‌شناختی به استرس‌زایی می‌داند که سلامت فرد را تهدید می‌کند (اسمیت، ۲۰۱۲). از این رو، تنیدگی فراگیر، به‌مثابه یک حالت روان‌شناختی مستمر، نتیجه فزونی یافتن مطالبات موقعیتی بر توانایی‌های انطباقی افراد است. سه مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس به‌عنوان ابعاد پریشانی روان‌شناختی معرفی شده‌اند (لی^۵، ۲۰۱۹) که ممکن است ناشی از عوامل وراثتی، زیست‌شناختی یا عوامل اجتماعی از قبیل وقایع منفی زندگی باشد (به نقل از ژانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). در واقع استرس بخش اجتناب‌ناپذیر زندگی هر فرد است که بین

1. Reddy, Menon & Thattil
2. Deb, Strodl & Sun
3. Karaman & Watson
4. Fletcher & Speirs
5. Lee
6. Zhang

دانشجویان شیوع بیشتری دارد (مکنزی^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). دانشجویان در معرض عوامل استرس‌زای متعدد و منحصر به فردی قرار دارند (دریک و همکاران^۲، ۲۰۱۶) که منجر به عملکرد تحصیلی پایین یا ترک تحصیل می‌شود (رادریگز-آرس و همکاران^۳، ۲۰۲۰).

از این رو، برای دانشگاه‌ها مهم است که به‌طور مداوم سلامت روان دانشجویان خود را ارزیابی کنند و روش‌های پیشگیری از آن را برای بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان به کار گیرند. استرس بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی، شغلی، رضایت‌بخشی و از همه مهم‌تر سلامت روانی آنها اثر نامطلوب خواهد داشت و می‌تواند منجر به بروز بیماری‌های جسمی و روانی، اختلال در عملکرد و قدرت سازگاری شود (گامون و ساموئل^۴، ۲۰۰۵).

مبانی نظری نشان می‌دهد که با گذشت سال‌ها، مفهوم هوش از دیدگاهی تک‌عاملی (فاکتور g) و دو عاملی (سیال و متبلور) به مفهومی چندوجهی تغییر یافته است (زایا^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). این واقعیت تحولات مهمی را در مفهوم استعداد به وجود آورده است؛ به‌ویژه از نظر درک اینکه توانایی‌های فکری به‌تنهایی برای تعریف این پدیده پیچیده کافی نیست. تفاوت‌های چشمگیری در تعریف استعداد از نظر تئوری و عمل وجود دارد (فایفر و همکاران^۶، ۲۰۱۸). در تعاریف کلاسیک آن، نمرات بسیار بالای ضریب هوش عمومی بیان شده است یا به‌صورت نیاز به سطوح بالایی از عوامل غیر شناختی مانند خلاقیت و انگیزه اشاره دارد (رنزولی و رایز^۷، ۲۰۱۸) که علی‌رغم مفاهیم گسترده، هوش تا حدی معیار مهمی برای استعدادهاست (وورل و همکاران^۸، ۲۰۱۹). به عبارتی تیزهوشان و افراد بااستعداد، کسانی هستند که نشانه‌هایی از توانایی بالای عملکرد را در برخی از حوزه‌ها از جمله: هوش، خلاقیت، هنرمندی، رهبری، زمینه‌های تحصیلی و ... نشان می‌دهند، به یک مسئله از چندین روزه می‌نگرند (تفکر نوآورانه)، راه‌حل‌های جدید بیان می‌کنند (آلتون و یازیکی^۹، ۲۰۱۴)، نسبت به همسالان عادی خود عملکرد بالایی در یادگیری تحصیلی دارند و رفتارهای خلاقانه‌تری از خود نشان می‌دهند (چن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۶). مطالعاتی که انگیزش دانشجویان استعداد درخشان و عادی را مقایسه کردند، اذعان داشتند که فراگیران بااستعداد به‌طور متوسط سطح بالاتری از انگیزش ذاتی را نسبت به همسالان عادی خود تجربه می‌کنند (به نقل از هورنسترا و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین برخی مطالعات اضطراب بالا را در افراد باهوش نشان می‌دهد (ارن و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸).

در زیر به برخی از تحقیقات انجام‌شده در زمینه مطالعاتی موضوع تحقیق اشاره و نتایج آنها بررسی می‌شود. لسانی و اسماعیلی ماهانی (۱۳۹۵) در تحقیق خود که بین ۱۸۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شهید باهنر کرمان انجام داده بودند، به این نتیجه رسیدند که دانشجویان استعداد درخشان انگیزه پیشرفت بالاتری نسبت به دانشجویان عادی دارند. سبزه‌آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود اذعان داشتند که بین اضطراب امتحان دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود ندارد. مشکلات روان‌شناختی (شامل اضطراب، افسردگی و فقدان اطمینان) دانش‌آموزان مدرسه استعداد‌های درخشان از دانش‌آموزان مدرسه عادی کمتر است. در مطالعه اسکندری

1. Mackenzie
2. Drake, Sladek & Doane
3. Rodrigues-Arce, Lara-Flores, Portillo-Rodriguez & Martinez-Mendez
4. Gammon & Samuel
5. Zaia
6. Pfeiffer, Shunessy-Dedria & Foley
7. Renzulli & Reis
8. Worrell, Subotnik, Olszowski-Kublious & Dixson
9. Altun, fhYazici
10. Chen, Chang & Kuo
11. Eren, Omerelli Cete, Avcil & Baykara

(۱۳۹۶) نیز بین فراگیران تیزهوش و عادی از نظر انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نشد. گز و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود متغیرهای خودکارآمدی، توانایی ذهنی و انگیزش دانش آموزان متوسطه استعداد درخشان و عادی را در فرانسه ارزیابی کردند. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که خودکارآمدی و سطوح انگیزه فراگیران با ضریب هوشی بالا (استعداد درخشان) در مقایسه با همسالان عادی خود در حد بالاتر است. قانع اردکانی و ناطقی (۲۰۱۶) در مطالعه خود نشان دادند که بین میانگین نمرات انگیزش پیشرفت تحصیلی فراگیران با استعداد و عادی تفاوتی وجود ندارد. توپچو (۲۰۱۸) در پژوهش خود با عنوان «نقش انگیزش و عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانشجویان استعداد درخشان ترکیه» اذعان می کند که دانشجویان استعداد درخشان تمایل بیشتری به پیشرفت دارند، اضطراب امتحان کمتری را تجربه می کنند و نیاز کمتری به انگیزش بیرونی دارند. در پژوهش جعفری (۱۳۹۵) بین فراگیران تیزهوش و عادی در متغیر انگیزش پیشرفت تفاوت معناداری مشاهده شد. به طوری که فراگیران تیزهوش انگیزه پیشرفت بالاتری نسبت به فراگیران عادی دارند. مطالعه (هورنسترا و همکاران، ۲۰۲۰) نشان داد که فراگیران استعداد درخشان سطح بالاتری از ناسازگاری های انگیزشی را نسبت به همسالان عادی خود تجربه می کنند. همچنین ارتباط بین نیاز به حمایت شدن و رضایت مندی و انگیزش برای فراگیران استعداد درخشان و عادی مشابه است. در واقع وقتی نیازهای اساسی روان شناختی آنها برآورده می شود، انگیزش با استعدادها می تواند افزایش پیدا کند.

با توجه به اهمیت انگیزش پیشرفت تحصیلی و نقش دانشگاه به عنوان محیط یادگیری، نتایج این تحقیق می تواند مورد توجه مسئولان گروه های آموزشی در جذب و نگهداری دانشجویان و ارائه برنامه های آموزشی منسجم و مستمر قرار گیرد تا تلاش های خود را برای رفع موانع پیشرفت مضاعف کنند و با ارائه تسهیلات آموزشی، پژوهشی و رفاهی هرچه بهتر، باعث افزایش انگیزش در بین دانشجویان شوند. از طرفی با روشن شدن میزان شیوع استرس بین دانشجویان، مسئولین دانشگاهی و روانشناسان و مشاوران تحصیلی می توانند با ایجاد زمینه های مطلوب تحصیلی و سلامت روانی به دانشجویان کمک کنند تا عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند. در واقع با ترتیب دادن برنامه های پیشگیری برای دانشجویان می توان علائم افسردگی، اضطراب و استرس را که با پیامدهای طولانی مدت ترک تحصیل، کاهش عملکرد تحصیلی و اجتماعی همراه است، کاهش داد. با توجه به آنچه در بیان مسئله طرح شد، فرضیه های زیر قابل بررسی است.

فرضیه های پژوهش

۱. میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان استعداد درخشان و عادی متفاوت است.
۲. میانگین استرس دانشجویی در دانشجویان استعداد درخشان و عادی متفاوت است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع پس رویدادی یا علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان استعداد درخشان و عادی مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز بود. تعداد دانشجویان استعداد درخشان مشغول به تحصیل در سال ۱۳۹۸ طبق لیست اعلامی دانشگاه (گروه استعدادهای درخشان دانشگاه تبریز) ۲۰۰ نفر بود که با توجه به جدول مورگان ۱۳۰ نفر انتخاب شد. با توجه به محدودیت حجم جامعه دانشجویان استعداد درخشان و قصد مقایسه این دو گروه، تعداد حجم نمونه دانشجویان عادی هم برابر با استعداد درخشان ۱۳۰ نفر انتخاب شد. بنابراین نمونه آماری این پژوهش ۱۳۰ نفر از دانشجویان استعداد درخشان و ۱۳۰ نفر از دانشجویان عادی دانشگاه تبریز بود که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای در ۴ گروه عمده علوم پایه شامل: علوم انسانی، کشاورزی و فنی مهندسی انتخاب شدند.

به این ترتیب که ابتدا فهرست کلیه دانشجویان استعداد درخشان مشغول به تحصیل در دانشگاه تبریز تهیه و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دانشگاه براساس دانشکده‌ها خوشه‌بندی شد. از بین دانشکده‌های ۲۰ گانه، ۱۳ دانشکده انتخاب شد که در مجموع شامل ۷۵ رشته تحصیلی بود. سپس با توجه به اسامی رشته‌های انتخابی، دانشجویان استعداد درخشان و عادی در این رشته به شکل مساوی انتخاب شدند؛ برای مثال، اگر در رشته‌ای ۳ نفر دانشجوی استعداد درخشان وجود داشت، در همان رشته ۳ نفر از همکلاسی‌های آنها هم که از طریق کنکور سراسری پذیرش شده بودند (عادی)، انتخاب می‌شدند. گفتنی است که ممکن بود در برخی از رشته‌ها یک نفر یا هیچ دانشجوی بااستعدادی در آن سال پذیرش نشده باشد؛ بنابراین بدیهی متناسب با تعداد دانشجوی بااستعداد، دانشجوی عادی هم انتخاب می‌شد. برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات درباره متغیرها به شیوه میدانی از پرسشنامه استاندارد استفاده شد که در ذیل معرفی می‌شود.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت را هلمریچ و اسپنس (۱۹۷۷) تدوین کرده است. این پرسشنامه شامل ۲۳ گویه در برگیرنده مؤلفه‌های سوگیری کار (تمایل به انجام دادن بهترین تلاش در هر نوع فعالیتی که شخص می‌پذیرد)، تسلط (پایداری در به انجام رسانیدن تکالیف مخصوصاً نوع دشوار آن)، رقابت جویی (لذت بردن از چالش رقابت) و بی‌علاقگی شخصی (سوگیری خودانگیخته درباره اینکه دیگران نسبت به تعقیب پیشرفت شخصی چه فکر می‌کنند) است. در تحلیل سؤالات پرسشنامه از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای استفاده شده است که ارزش هر یک از گزینه‌ها به صورت: مخالف (۱)؛ کمی مخالف (۲)؛ نظری ندارم (۳)؛ کمی موافقم (۴)؛ موافقم (۵) تدوین شده است. بنابراین میانگین نظری برابر است با $3 = \frac{1+2+3+4+5}{5}$. دامنه نمرات بین ۲۳ تا ۱۱۵ قرار دارد. نمرات بین ۲۳ تا ۵۴ نشان‌دهنده انگیزش پیشرفت پایین و نمرات بین ۸۰ تا ۱۱۵ نشان‌دهنده انگیزش پیشرفت بالاست. در واقع نمره بالاتر در این آزمون نشانه انگیزش پیشرفت بیشتر است. شریفی و دارابی (۱۳۷۸)، میزان آلفای کرونباخ را ۰/۶۲ محاسبه کرده‌اند. در این مطالعه ضمن تأیید اولیه روایی صوری پرسشنامه از سوی جمعی از اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز، پایایی آن نیز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شده است. در خروجی به دست آمده در این مطالعه نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ برای متغیر انگیزش پیشرفت به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالای پرسشنامه است.

پرسشنامه استاندارد استرس دانشجویی را پولادی ری شهری در سال ۱۳۷۴ تهیه و تدوین کرده است. این مقیاس ۴۷ سؤال را در برگرفته و مؤلفه‌های استرس شرایط تحصیلی، محیط آموزشی، فارغ‌التحصیلی و محیط خوابگاه را بررسی و ارزیابی می‌کند. در تحلیل سؤال‌های پرسشنامه استرس دانشجویی از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای استفاده شد که ارزش هر یک از گزینه‌ها به صورت هرگز (۰)؛ به ندرت (۱)؛ گاهی اوقات (۲)؛ اغلب اوقات (۳) تدوین شده است. بنابراین میانگین نظری برابر است با $1/5 = \frac{0+1+2+3}{4}$. نمره بالاتر در این آزمون نشانه استرس بیشتر است. در این مطالعه ضمن تأیید اولیه روایی صوری پرسشنامه از سوی جمعی از اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز، پایایی آن نیز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شده است. در پژوهش پولادی ری شهری پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد. در خروجی به دست آمده در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برای متغیر استرس دانشجویی به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالای پرسشنامه است.

برای تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی (فراوانی و ...) و استنباطی استفاده شد. در آمار استنباطی ابتدا تمامی متغیرهای موجود براساس آزمون کلموگروف اسمیرنف آزمایش شدند تا مشخص شود که شکل توزیع داده‌ها نرمال یا غیر نرمال است. در بخش آمار استنباطی نیز آزمون «تحلیل واریانس چند متغیری»^۱ به کار گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

ابتدا برای بررسی وضعیت موجود نمونه آماری از قبیل (جنس و گروه‌های عمده تحصیلی) در دو گروه استعداد درخشان و عادی، از جدول‌های فراوانی و درصد فراوانی استفاده شد.

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد دانشجویان استعداد درخشان و عادی بر حسب جنسیت و گروه‌های عمده تحصیلی

Table 1: Distribution of frequency and percentage of gifted and ordinary talented students by gender and major educational groups

جنسیت	گروه‌های عمده تحصیلی						
	مرد	زن	علوم انسانی	علوم پایه	کشاورزی	فنی و مهندسی	
استعداد	۳۳	۹۷	۵۵	۲۸	۱۸	۲۹	فراوانی
درخشان	۲۵/۴	۷۴/۶	۴۲/۳	۲۱/۵	۱۳/۸	۲۲/۳	درصد
فراوانی	۴۳	۸۷	۵۵	۲۸	۱۸	۲۹	فراوانی
عادی	۳۳/۱	۶۶/۹	۴۲/۳	۲۱/۵	۱۳/۸	۲۲/۳	درصد

مشاهده‌های جدول (۱) نشان می‌دهد که ۲۲/۳ درصد دانشجویان استعداد درخشان و عادی شرکت کننده در پژوهش، دانشجویانی هستند که در دانشکده‌های فنی و مهندسی تحصیل می‌کنند. ۱۳/۸ درصد از دانشجویان شرکت کننده در پژوهش را دانشجویان گروه عمده کشاورزی، ۴۲/۳ علوم انسانی و ۲۱/۵ درصد را دانشجویان دانشکده‌های علوم پایه تشکیل می‌دهند. به این ترتیب بیشترین درصد و فراوانی دانشجویان شرکت کننده در پژوهش مربوط به دانشجویان گروه علوم انسانی با ۴۲/۳ درصد و گروه فنی مهندسی ۲۲/۳ درصد در مرتبه دوم قرار دارند. از طرفی ۷۴/۶ درصد دانشجویان استعداد درخشان و ۶۶/۹ درصد دانشجویان عادی شرکت کننده در پژوهش را دانشجویان زن و ۲۵/۴ درصد دانشجویان استعداد درخشان و ۳۳/۱ درصد دانشجویان عادی را دانشجویان مرد تشکیل می‌دهند.

برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها به منظور استفاده از آزمون‌های پارامتریک از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. در این آزمون اگر مقدار (p-value) بیشتر از ۰/۰۵ باشد، توزیع نمونه نرمال خواهد بود. علاوه بر آن، در جدول (۲) آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق آمده است.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

Table 2: Descriptive statistics related to research variables

متغیر	گروه	میانگین	تعداد	انحراف معیار	کولموگروف	sig
انگیزش پیشرفت	عادی	۸۲/۹۶	۱۳۰	۹/۰۹	۰/۷۵	۰/۶۱
	استعداد	۸۲/۹۹	۱۳۰	۸/۷	۰/۸۶	۰/۴۳
استرس دانشجویی	عادی	۱۱۵/۹۲	۱۳۰	۲۱/۵	۰/۶۹	۰/۷
	استعداد	۱۱۳/۵۸	۱۳۰	۲۳/۴۲	۰/۷۸	۰/۵۷

همان طور که در جدول (۲) آمده است، مقدار آزمون اسمیرنوف-کولموگروف در هر دو متغیر، بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین توزیع داده‌ها نرمال می‌باشد. البته با توجه به قضیه حد مرکزی و حجم بالای نمونه، نرمال بودن توزیع داده‌ها در جامعه آماری نیز قابل تأیید است.

جدول ۳: نتایج آزمون لوین برای بررسی مفروضه برابری واریانس متغیرهای تحقیق

Table 3: Levin test results to investigate the assumption of equality of variance of research variables

شاخص آماری	متغیرها	آماره لوین	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	sig
انگیزش پیشرفت	استعداد درخشان و عادی	۰/۱۳۰	۱	۲۵۸	۰/۶۶۱
استرس دانشجویی	استعداد درخشان و عادی	۰/۸۵۹	۱	۲۵۸	۰/۳۵۵

با توجه به جدول شماره ۳، مقدار آماره لوین معنی دار نیست. یعنی سطح معناداری به دست آمده بیشتر از مقدار پیش فرض ۰/۰۵ است. بنابراین فرض تساوی واریانسها برقرار است.

جدول ۴: نتایج اجرای آماره و آزمون تحلیل واریانس چند متغیری متغیر انگیزش پیشرفت و استرس

Table 4: Results of statistical implementation and multivariate analysis of variance test for achievement motivation and stress

متغیر	نحوه قبولی	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش پیشرفت	عادی	۸۲/۹۶	۹/۰۲
	استعداد	۸۲/۹۹	۸/۷
استرس دانشجویی	عادی	۱۱۵/۹۲	۲۱/۵
	استعداد	۱۱۳/۵۸	۲۳/۴۲

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های شماره ۴ و ۵ آورده شده است.

جدول ۵: آزمون اثرهای بین-آزمودنی برای متغیرهای انگیزش پیشرفت و استرس دانشجویی

Table 5: Intra-subject effects test for achievement motivation and student stress variables

منبع	متغیر وابسته	مجموع مربعات نوع III	df	میانگین مربعات	F	Sig	اندازه اثر	توان آماری
استعداد درخشان	انگیزه پیشرفت	۰/۰۶	۱	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۰۵
و عادی	استرس	۳۵۵/۴۴	۱	۳۵۵/۴۴	۰/۷	۰/۴۰	۰/۰۰۳	۰/۱۳

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دو گروه استعداد درخشان و عادی در سطح (۰/۰۵) آلفا تفاوت معناداری وجود ندارد ($F_{(1,257)} = 0/001$ و $P = 0/97$) و فرضیه اول تحقیق تأیید نمی‌شود. همچنین بین میانگین استرس دانشجویی دانشجویان دو گروه استعداد درخشان و عادی در سطح (۰/۰۵) آلفا تفاوت معنی داری وجود ندارد ($F_{(1,257)} = 0/7$ و $P = 0/40$) و فرضیه دوم تحقیق تأیید نمی‌شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه مقایسه متغیرهای انگیزش پیشرفت و استرس بین دانشجویان استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز بود. نتایج حاصل از تحقیق حاکی از آن بود که تفاوت معنی داری بین دانشجویان استعداد درخشان و عادی در متغیر انگیزش پیشرفت وجود ندارد که با نتایج حاصل از تحقیقات اسکندری (۱۳۹۶)، قانع اردکانی و همکاران (۲۰۱۶)، هونسترا و همکاران (۲۰۲۰) به نوعی همسو بوده و با نتایج تحقیقات اسکندریپور (۱۳۹۵)، لسانی و اسماعیلی (۱۳۹۵)، جعفری (۱۳۹۵)، گز و همکاران (۲۰۱۸) ناهمسو است. چنانچه سبزه آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش

خود اذعان داشتند که بین اضطراب امتحان دانش آموزان مدارس استعداد درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود ندارد. مشکلات روان‌شناختی (شامل اضطراب، افسردگی و فقدان اطمینان) دانش آموزان مدرسه استعداد‌های درخشان از دانش آموزان مدرسه عادی کمتر است.

با توجه به نتیجه این پژوهش می‌توان اذعان کرد که اثر انگیزش پیشرفت تابع تیزهوش یا عادی بودن دانشجویان نیست. در واقع افراد تا زمانی که شناخت کافی از توانایی‌های خود داشته و از این توانایی‌ها در موقعیت‌های مناسب استفاده صحیح داشته باشند، بهتر می‌توانند انگیزه‌های خود را تقویت و برای کسب موفقیت تلاش کنند. در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا، انگیزش به‌عنوان نتیجه اهداف و انتظارات در نظر گرفته می‌شود. افراد اهدافی را تعیین و به گونه‌ای رفتار می‌کنند که باور دارند به آنها کمک خواهد کرد تا به اهدافشان برسند. افراد از طریق مقایسه عملکرد فعلی با هدف و توجه به پیشرفت‌ها، احساس خودکارآمدی را نیز تجربه می‌کنند (رضایی، ۱۳۹۶). از طرفی، محققان انگیزشی عقیده دارند که انگیزش پیشرفت، تعاملی بین متغیرهای موقعیتی و انگیزه مربوط به فرد برای رسیدن به موفقیت است. این دو به‌طور مستقیم در پیش‌بینی رفتار، درگیر دو نوع انگیزه ضمنی و صریح هستند. انگیزه‌های ضمنی، خودبه‌خود عمل می‌کنند، از آنها به انجام وظیفه نیز نام برده می‌شود و از طریق مشوق‌های ذاتی برای انجام کار تحریک می‌شوند. اما انگیزه‌های صریح از طریق انتخاب عمدی و اغلب برای دلایل بیرونی تحریک می‌شوند (برونزین، مایر، ۲۰۰۵).

همچنین در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که فراگیران استعداد درخشان و عادی که سطوح مشابهی را در اهداف عملکردی خود گزارش می‌کنند، می‌تواند ناشی از نوعی انگیزش بیرونی آنها باشد (مایر و همکاران^۱، ۲۰۱۴). عوامل شکل‌دهنده کلاس درس که شامل اساتید، یادگیرندگان و تعاملاتی است که بین آنها به‌عنوان فعالیت‌های آموزشی برای افزایش یادگیری ردوبدل می‌شود، در یک محیط روان‌شناختی یکسان برای دانشجویان فراهم می‌شود. این محیط روان‌شناختی به موقعیت یا فضایی اشاره دارد که یادگیرندگان و اساتید در آن با یکدیگر تعامل می‌کنند و به‌طور یکسان از ابزارها و منابع اطلاعاتی ارائه شده برای پیگیری فعالیت‌های یادگیری خود بهره می‌گیرند. این محیط روان‌شناختی یادگیری کلاس و حمایت اساتید اثر معناداری بر رفتارهای یادگیری، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری با تکالیف درسی و ارزش‌های تحصیلی یادگیرندگان دارد (لیننبرینک و پیترچ، ۲۰۰۲).

از طرفی طبق تئوری خود تعیین‌گری (SDT^۲) سه نیاز اساسی روان‌شناختی: نیاز به شایستگی، خودمختاری و وابستگی صرف نظر از تفاوت در گروه‌های مختلف، مشابه است (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ ون‌اسچی و همکاران^۳، ۲۰۱۸). به‌عنوان مثال، انتظار می‌رود رضایت از خودمختاری با انگیزه ذاتی در همه فراگیران مرتبط باشد؛ صرف نظر از اینکه دانشجو به چه میزان خودمختاری را ارزیابی می‌کند. در واقع حس رضایت مندی به همان اندازه که برای فراگیران بااستعداد مهم است، برای همکلاسی‌های (عادی) آنها نیز بااهمیت می‌باشد (به نقل از هورنسترا و همکاران، ۲۰۲۰).

می‌توان اذعان کرد فراگیرانی که بیشتر با همسالان و اساتید تعامل دارند، تمایل بیشتری برای استفاده از استراتژی‌های عمیق یادگیری دارند و در نهایت عملکرد تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند (جی و همکاران^۴، ۲۰۲۰). بون (۲۰۱۶)

1. Meier, Vogl, Preckel
2. Self-determination Theory
3. Van Assche
4. Xie, Vongkulluksn & Cheng

معتقد است چگونگی و کیفیت رابطه معلم، متعلم و برداشت‌های وی از حمایت معلم به میزان زیادی انگیزش پیشرفت تحصیلی را بهبود می‌بخشد. نوع ساختار کلاس نیز می‌تواند در افزایش انگیزش پیشرفت فراگیران به کار و تلاش بیشتر مؤثر باشد. به طور مثال، در یک کلاس با ساختار رقابتی، کلیه دانشجویان سعی بر ارائه عملکرد بهتر خواهند داشت. بنابراین این فضای رقابتی باعث افزایش انگیزش پیشرفت هر دو گروه خواهد بود. ادراک از محیط یادگیری اثر بالقوه‌ای بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دارد (بون، ۲۰۱۶). در واقع هنگامی که ادراک از محیط یادگیری به نحوی باشد که کلیه دانشجویان چه استعداد درخشان و چه عادی، محیط را متنوع و چالش‌برانگیز بدانند، آن را سودمند تلقی کرده و از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می‌کنند تا از پس چالش‌های تحصیلی بریایند، به موفقیت‌های بیشتری دست پیدا کنند و دستیابی به موفقیت‌های بیشتر باعث افزایش انگیزش پیشرفت بین آنان می‌شود.

به دلیل وجود فضای کالبدی و فعالیت‌های آموزشی با ابعاد یکسان، امکانات و تجهیزات، برنامه‌ها و محتوای درسی یکسان، استفاده از تکنیک‌های آموزشی و ارائه مطالب به دانشجویان به میزان یکسان، مشارکت و فعالیت‌های یکسان در امر یاددهی-یادگیری و همچنین به دلیل همکلاسی بودن این دو گروه (استعداد و عادی) تفاوت معناداری در متغیر انگیزش پیشرفت تحصیلی وجود ندارد.

همچنین تفاوت معناداری در متغیر استرس دانشجویی بین دانشجویان استعداد درخشان و عادی مشاهده نشد. نتیجه تحقیق حاضر با نتایج پژوهش سبزه‌آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. از طرفی با نتایج تحقیقات توپچو (۲۰۱۸)، ارن و همکاران (۲۰۱۸)، مرادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، قمرانی و همکاران (۱۳۹۳) که معتقدند دانشجویان استعداد درخشان استرس و اضطراب بیشتری را نسبت به همتایان خود دارند، ناهمسو است. برای نمونه، در مطالعه مرادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) دانش‌آموزان عادی اضطراب امتحان پایین‌تری را نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش نشان دادند. قمرانی و همکاران (۱۳۹۳) نیز اذعان کردند دانشجویان استعداد درخشان نسبت به گروه عادی اضطراب امتحان کمتر و خودپنداره تحصیلی مثبتی دارند.

آسیب‌پذیری در برابر استرس می‌تواند با توجه به منبع استرس تغییر کند. شیوه تحصیل در دانشگاه با مدرسه بسیار متفاوت است. در محیط دانشگاه، دانشجویان از شهرها، روستاها، مناطق مختلف جغرافیایی و از قوم‌های مختلف حتی گاهی اوقات از کشورهای خارجی و نژادهای گوناگون با یکدیگر زندگی کرده و تحصیل می‌کنند. فعالیت‌ها و تکالیف دانشگاهی بسیار متفاوت و متعددتر است. در واقع در دانشگاه، خود دانشجو است که کلیه فعالیت‌های تحصیلی خود را تنظیم می‌کند. گاهی به دلیل نبود آشنایی با دانشگاه، مشکلات و تنش‌های خانوادگی، حجم دروس، سطح شدید رقابت و در سال‌های آخر تحصیل به دلیل ترس از فارغ‌التحصیلی و بیکاری یا به دلیل اهمال‌کاری ناشی از کمال‌گرایی یا عزت‌نفس پایین گرفتار افت تحصیلی می‌شوند.

شرایط اجتماعی دانشگاه و محیط‌های خوابگاهی همیشه مطلوب نیست. زندگی در اتاق‌های شلوغ و پرسروصدای خوابگاهی، زندگی و تحمل آداب و رسوم متفاوت و ... همگی جزء شرایطی است که زندگی در خوابگاه را به‌نوعی دشوار می‌کند. به ویژه اگر دانشجو از نظر اجتماعی، فردی کم‌رو یا از نظر اقتصادی و فرهنگی، احساس متفاوت بودن کند (نوری و پیروی، ۱۳۸۹). در واقع به نظر می‌رسد به دلیل رقابت تحصیلی شدید بین دانشجویان و تحمل فشار برای برتر بودن بین دو گروه تفاوت معناداری مشاهده نشده است. برخی دانشجویان با ورود به دانشگاه از خانواده جدا می‌شوند

و محل جدیدی مانند خوابگاه را برای زندگی تجربه می کنند. آنها با شرایط تحصیلی مواجه می شوند که کاملاً با دوران تحصیلی متوسطه تفاوت دارد. در این میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی با مشکلات جدید و بیشتری از دوره کارشناسی مواجه هستند. انتظارات و توقعات خانواده و اطرافیان بیشتر شده است و مشکلاتی از قبیل یافتن فرصت‌های شغلی مناسب بعد از فارغ‌التحصیلی و ... نیز اضافه می شود.

محدودیت پژوهش حاضر این است که در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد انجام شده است؛ بنابراین قابل تعمیم به دانشجویان مقاطع دیگر تحصیلی نیست. با توجه به بالا بودن متغیر استرس در هر دو گروه از دانشجویان توجه بیشتر به امر تحصیلی و برنامه‌های درسی، مشکلات فردی و مهارت‌های زندگی و تحصیلی دانشجویان مهم به نظر می رسد. از این رو پیشنهاد می شود با برگزاری سمینارها، کارگاه‌ها، دوره‌های آموزشی، برنامه‌های ویژه مدیریت استرس و کلاس‌های خود مدیریتی زمینه‌های افزایش توانمندی دانشجویان از لحاظ خودمدیریتی در شرایط استرس‌زای تحصیلی، کنترل نگرانی‌های حین امتحانات ترم، کنترل افکار و باورهای ناسازگار هنگام مواجهه با رخدادهای ناخوشایند تحصیلی فراهم شود. همچنین پیشنهاد می شود برای شناسایی عوامل استرس‌زای دانشجویان استعداد درخشان و عادی در سطح گسترده و پژوهش‌های میکس متد (ترکیبی) توسط پژوهشگران صورت گیرد. علاوه بر این، پیشنهاد می شود پژوهش‌هایی با همین عنوان، با کنترل متغیرهای مختلفی مانند مطالعات غیردرسی و پژوهشی، سطح تحصیلات خانواده و سطح اقتصادی دانشجویان استعداد درخشان و عادی نیز برای مقایسه بیشتر این دو گروه صورت گیرد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از حمایت و پشتیبانی معاونت پژوهشی دانشگاه تبریز از طرح تحقیقاتی که این مقاله مستخرج از آن است، تشکر و قدردانی می شود.

منابع

اسکندری، جواد (۱۳۹۶). مقایسه انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، *دومین کنگره تحول و نوآوری*. شیراز

پولادی ری شهری، رضا (۱۳۷۴). *ساخت و اعتباریابی مقیاس عوامل استرس‌زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

پیتربیچ، پال آر و شانک، دیل اچ (۱۳۹۰). *انگیزش در تعلیم و تربیت*، ترجمه مهرناز شهرآرای، چاپ پنجم، تهران: نشر علم.

جعفری، فریبا (۱۳۹۵). *مقایسه عزت‌نفس، انگیزش پیشرفت و سازگاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان دوره اول متوسطه تیزهوشان و عادی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات شاهرود. چنگیزی آشتیانی، سعید و همکاران (۱۳۹۰). مقایسه مشکلات روحی، فردی، خانوادگی و شغلی دانشجویان استعداد درخشان با دانشجویان عادی دانشگاه علوم پزشکی اراک، *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی جهرم، ویژه‌نامه آموزشی*، ۹، ۷-۱۳.

رضایی، اکبر (۱۳۹۶). *روان‌شناسی انگیزش در آموزش و پرورش*، چاپ پنجم، تهران: انتشارات آیدین.

سبزه آرای لنگرودی، میلاد و همکاران (۱۳۹۳). مؤلفه‌های سلامت روانی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان و عادی، *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱۷-۱.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲). *تغییر رفتار و رفتار درمانی نظریه‌ها و روش‌ها*. چاپ هجدهم، تهران: نشر دوران.

قمرانی، امید و همکاران (۱۳۹۳). بررسی کارایی مدل ماهی بزرگ در ظرف کوچک: مقایسه اضطراب امتحان، خودپنداره تحصیلی و خودپنداره اجتماعی دانشجویان استعداد درخشان و عادی. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۵(۲)، ۸-۱.

لسانی، مهدی و همکاران (۱۳۹۵). بررسی انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان عادی و استعداد درخشان، *دومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران*. قم.

مرادی‌زاده، سیروس و همکاران (۱۳۹۸). بررسی و مقایسه سازگاری عاطفی، اجتماعی، آموزشی و خود تنظیمی و اضطراب دانش‌آموزان پسر تیزهوش و عادی. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۷)، ۴۸-۳۹.

نظرزاده زارع، محسن؛ جمالی، احسان و واعظی، مظفرالدین (۱۳۹۴). مقایسه‌ای بین عملکرد تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد براساس نحوه ورود استعداد درخشان و آزمون سراسری، *دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۴(۸)، ۱۷۹-۱۵۹.

Altun, F., Yazici, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted student. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1031-1054.

Bandura, A. (1995). Exercises of personal and collective efficacy in changing societies in A. Bandura. (Eds), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge university press.

Chen, Y.-W., Chang, W.-H, Kuo, C.-C. (2016). A comparative study of the divergent problem-solving abilities of mathematically and scientifically talented students and non-gifted students, *Thinking Skills and Creativity*, 22, 247-255.

Deb, S., Strodle, E., & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology & Behavioral Sciences*, 5(1), 26-34.

Drake, E. D., Sladak, M. D., & Doane, L.D. (2016). Daily cortisol activity, loneliness, and coping efficacy in late adolescence: a longitudinal study of the transition to college. *Int, J. Behav*, 40, 334-345.

Eren, F., Omerelli Cete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children & their families. *Arch Neuropsychiatry*, 55, 105-112.

Ghane Ardekani, M., & Nateghi, F. (2016). Comparing the fluidity, recall power, achievement motivation & educational attainment of students in smart and ordinary school in physics1. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7(1), 1-12.

Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauthier, N., & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40.

Hornstra, L., Balx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J.A. (2020). Motivation gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, 101871.

Karaman, M.A., Waston, J.C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and International undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110.

- Khaliala, R. (2015). The relationship between academic self- concept, intrinsic motivation, test anxiety & academic achievement among nursing students: Mediating & moderating effects. *Nurse Education Today*, 35,432-438.
- Lee, D. (2019). The convergent, discriminant, and nomological validity of the depression anxiety stress Scales-21 (DASS-21). *Journal of Affective Disorders*, 259,136-142.
- Linen Brink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as enabler of academic success. *School Psychology Review*, 31, 313- 327.
- Mackenzie, S., Wiegel, J. R., Mundt, M., Brown, D., Saewyc, E., Heiligenstein, E., Harahan, B., Fleming, M. (2011). Depression and suicide ideation among students accessing campus health care. *J. Orthopsychiatry*, 81,101-107.
- Meier, E., Vogh, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted and classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33,39-46.
- Pfeiffer, S. L., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (2018). *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association publication.
- Reddy, K.J., Menon, K.R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students, Biomed. *Pharmacol. J.* 11(1), 20-28.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The tree-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds). *APA handbook of giftedness and talent* (pp.163-184). Washington DC: APA.
- Rodrigues-Arce, J., Lara-Flores, L., Portillo-Rodriguez, O., & Martinez-Mendez, R. (2020). Towards an anxiety and stress recongnition system for academic environments based on physiological features. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 190, 105408.
- Smith, K. (2012). *Coping mechanism and level of occupational stress among agriculture teachers and other teaching populations*. A thesis submitted for degree of Master of Science Agricultural system technology. United state university.
- Topcu, S. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students, *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- Worrel, F. C., Subotnik, R.F., Olszowski-Kublius, P., & Dixson, D.D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576.
- Xie, K., Vongkulluksn, V.W., Lu, I., & Cheng, S.L. (2020). A person-centered approach to examining high-school student's motivation, engagement and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 62,1-13.
- Zaia, P., Nakano, T. C., & Peixoto, E.M. (2018). Scale for identification of characteristics of giftedness: Internal structure analysis, *Escudos de Psychologies*, 35(1), 39-51.
- Zhang, J., Yiu Huen, J.M., Lew, B., Chistopolskaya, K., Abu Talib, M., Siau, C.S., & Leung, A.N. (2020). Depression, anxiety and stress as a function of psychological strains: Towards an etiological theory of mood disorders and psychopathologies. *Journal of Affective Disorders*, 271, 279-285.